

学びをデザインする子どもたち

～課題意識の深化を通して～

1. 研究主題設定の理由について

(1) 昨年度の研究から

研究主題である「学びをデザインする子どもたち」は、子どもたちが主体となって課題解決を行う姿をめざし、今年度で最終年度となる。

研究に携わっていただいた秋田喜代美先生（東京大学大学院）からは、その成果として①聴き合い学び合う関係として、教師の適切なかわりから子どもの思考の流れを焦点化していく授業が観られたこと②環境作りや場の工夫が子どもたちの学び合う姿につながっていることの2点を挙げていただいた。また、校内研究授業（以下、校内研）などを参観し、指導していただいた二宮衆一先生（和歌山大学）には「学級風土の具体的な姿を示すことが必要である」「授業を観る視点を共有し、協議会のもち方を変えることで、研究が深まり、積み上がっていくのではないか」というご指摘もいただいた。

上述の先生方からのご意見をもとに、私たち教師は子どもたちを学び手として育てるために、聴き合い学び合える学級風土についてめざす子どもの姿を掲げ、研究協議のもち方についても工夫することで、学びをデザインする子どもたちを育てることができると考えた。

(2) つなぐ・つむぐ・つくる 教師のみとりと支援から見えてきたこと

昨年度の研究では、「つなぐ・つむぐ・つくる」をサブテーマに実践を行ってきた。

その結果、いくつかの成果が挙げられた。中でも、秋田先生の講評にもあった上記の2点について、その実践例を紹介する。

避難所の備蓄倉庫に配備するもの（水・食料・新聞紙・元気づけるもの）に関する意見交換をとり上げた。課題は「備蓄倉庫（3Cコーナー）に何を入れる？」（注：3Cコーナーとはクラス名で約2m四方のコーナー）についてである。 一部抜粋

まみ：水をいっぱい入れたらいいっていうたやん？でも、附属小に3000人以上きたらって思ったら、食料が足りなくなるから死んでしまう人もでてくる。津波に巻き込まれるより、食べられなくて死ぬ人も多くなるかもしれへんやん？そう思うとやっぱり迷ってきた。

あきと：でもそういうときのために非常用持出袋に3日分は入れとくといいて大西さんがいったやん？それに、物資が届くまで約3日と言ったやろ？だからいっぱい来ても大丈夫。やっぱりぼくは、食料や水より東日本大震災で子どもが作ったファイト新聞みたいに元気づけるものがあつた方がええと思うんよ。

ゆか：続けて、備蓄倉庫の中のこの3Cコーナーって3C専用みたいな名前になってるやん？今私達は6年や4年生の梶本先生のクラスのめいちゃんやあさひ君とかいろんな子にいっぱい教えてきてもらって防災をつないでいるやん？だから、今度は私達が1年や2年に教えたり、高学年の子とかとも一緒に協力するために、3Cコーナーって決めつけずに名前を変えた方がいいかもしれへん。

子どもたち（口々に）：ええな。それ！いいと思う。賛成

教師：名前変えたらいいの？…①

ゆか：うん、元気コーナーとかファイトコーナーとかにしたらええと思うんよ。

ゆか：だって、（備蓄倉庫の図面をさしながら）これ以外のところに水や食料をおけばいい。

3Cコーナーは他の避難所にはないものをおくのがいいと思えへん？それに、前にスーパーマーケットの勉強で吹上地区ってお年寄り多いって調べたやん？お年寄りもいっぱいいるから余計元気づけられたらいいものがあると思う。

子どもたち（口々に）：ええな。でも・・・大賛成！

ゆか：だから、さりちゃんと一緒に3Cコーナーをどうしたらいいか模型を作ったんやけど。（模型を指差して）地震とかこないときでも、いつでも、地域の人にも見に来てもらう。防災のことやマップを書いておけばいい。本当は水とかも全部必要だと思う。だから、それぞれの防災の大事さを伝えるコーナーにして続けていくといいんじゃないかな。

まゆこ：私は元気づけるもので絵をかくて・・・

教師：まゆこちゃん、ゆかちゃんのことに賛成しているの？…②

まゆこ：そう、賛成しているんだけど、ゆかちゃんみたいにして、地域とつなぐことで、震災がおきても大丈夫だと思いませんか？

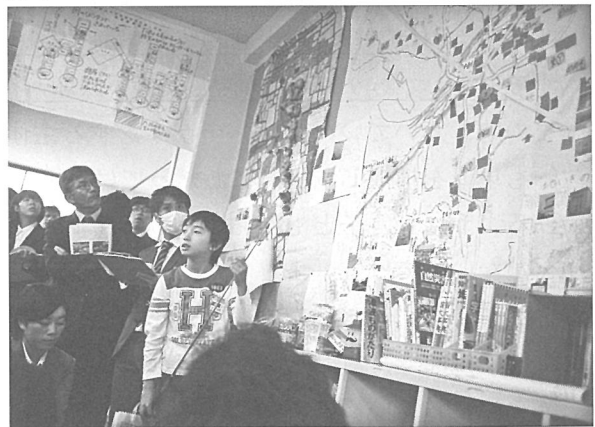
子どもたち：うん。

しんた：地域とつなぐのは、ゆかちゃんの見解を聞いたら、賛成になってきたんよ。だって（図面をさして）ここも、ここもここも余ってるやん？余っている場所にダンボールとか、新聞紙とか水とかいれて、このコーナーにはオリジナルのものを作ったらどう？前にスーパーMの勉強のときもそうしたやん？オリジナルのものをつくろうよ。

京平：ぼくもしんた君に賛成で、やっぱり、そんなふうにしていくことで、地域にもつなぐし、附属っ子の未来につなぐ。そのためにも、このコーナーはオリジナルで他の避難所にはないことをするんがいいと思う。みんなはどう思う？



（図 校区のジオラマ）



（図 掲示）

防災の学習は、発達の段階を考えると難しさがあったが、話し合いの中では、これまでの調べ学習が活かされるようなものとなった。ハード面に目を向けていた子どもたちが、地域の特性に気づき、ソフト面にも目を向け課題と深く向き合うことができた。「自分たちにできることは何だろう」「地域や附属小の未来のために」という思いをもち、子どもたち自身で焦点化したのである。教師のかかわりとして、①では、子どもの考えをソフト面に目を向けさせようとしており、②では、子ども同士の言葉をつなぐ支援をしている。これらのかかわりにより、子どもたちの思考の流れを焦点化していったのである。

また、環境作りを工夫することで、子どもたちが校区的ジオラマや3Cコーナーの模型、掲示などを効果的に使って意見を述べることに繋がっていった。

様々な実践から次のようなことも分かってきた。

- 一人一人を学びに向かわせるための教師の支援には、いろいろな働きかけがあり、そこを工夫することで「学びをデザインする子どもたちの姿」が見られるのではないかな。
- 聴き合い学び合う学級風土を育てるためには、教師全体で共有できるベースとなるものが必要ではないかな。
- 教師のみとりの弱さで子どもの思考の流れを焦点化できないこともあった。子どもたちが自分の学びであることを意識し、主体的に学ぼうとする姿をめざすためにも、より丁寧で的確なみとりがいるのではないかな。

これらの3つと(1)で述べた先生方のご意見をもとにしてさらに実践を深めることが今年度の研究である。

(3) 今年度の研究主題

これまでの取り組みの成果と課題からサブテーマを

学びをデザインする子どもたち ～課題意識の深化を通して～

と定め、取り組むことにした。

①子どもたちが学びをデザインする

広辞苑によれば、「デザイン」とは、意匠計画を意味し、工夫をめぐらせ、諸要素を考慮した総合的造形計画を練ることである。よって、「学びをデザインする」とは学ぶことを工夫し、単元全体を見通した計画を練ることといえる。そして、これまでもいろいろなところで使われ、その意味するものは「学ぼうとする人が学んでいけるように、環境を整える・筋道を示す・学習法を紹介すること」であり、教育の現場では「課題解決のプロセスを設計すること」(山本 1998)であった。この時、たいていの場合、デザインする主体は指導者を示していた。事実、これまでに、私たち教師も単元を構成し、指導にあたっては、子どもたちの学びの質が高まるように、3つの対話¹が行われるようにと、子どもたちの学びをデザインしてきた。このことについては、これからも変わることがない。では、「子どもたちが学びをデザインする」とはどういうことなのか。本校では、学びをデザインすることを学ぶ筋道を考えて課題解決に向かうことと定義する。学ぶ筋道とは、学び方だけではなく、対話を通して自己の変容に向かう過程をさす。つまり、子どもたちが主体的に学ぶ姿をめざしているのである。

そして、子どもたちが学びをデザインするためには、子どもたち自身が見通しをもった学習となる必要があり、子どもたちから出された「課題」を、自ら解決したいと思う方法で挑戦し、学習展開によってその過程を修正していく。いわゆるプロジェクト型学習となる必要がある。しかし、教師は全てを子どもたちに任せてしまうのではない。適切なみとりと支援が重要となる。教師は子どもたち一人一人の学びをみとり、個人やグループを支援することが必要である。さらには、学びの筋道を探るために着目児²をおき、個やクラス全体の学びをとらえていく。

¹ 「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」の3つの対話のこと

² この子の学びに注目すれば学びの筋道を探ることができそうな子ども

授業研究を通して、学びをデザインする子どもたちの姿には「課題解決へと向かっていること」「子どもたちが対話的な関係を築いていること」「協同的に学んでいること」の3つが含まれていなければならないということが分かってきた。

このような姿を実現するためには、上記3点をキーワードとして学年や教科の特性によって段階的・系統的に培っていかなければならない。

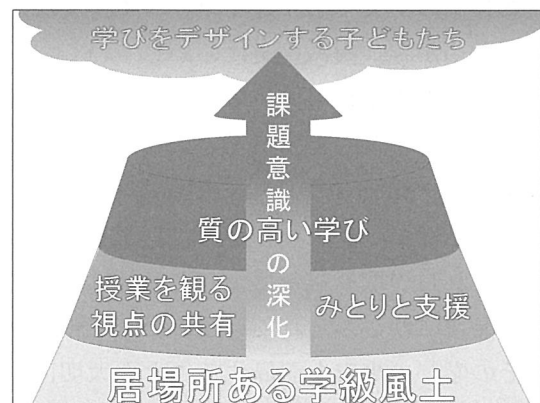
さらには、もっと根幹になる部分についていえば、学習に向かう学級の姿勢や雰囲気（＝学級風土）が、互いの考えを受容的に受け止めながら学び合えるものでなければ、子どもたちが学びをデザインすることはできない。やはり学級風土は学びを支える重要な要素である。

② 課題意識の深化を通して

今年度、課題意識の深化を通して、学びをデザインする子どもたちの姿がみられると期待し、サブテーマを設定した。課題意識とは、物事のコアを見抜き、積極的に追究しようとする考え方ととらえている。学習に対する興味関心から生まれる課題意識は、子どもが思考する前提として必要不可欠である。

課題意識の深化とは、子どもたちの興味関心から生まれる「学びたい」という欲求が授業の学習課題に向かっていったり新たな疑問を生み出していったりする過程ととらえる。その課題意識を深化させるためには、他者の意見を受け止め共に考えていこうとする受容的な姿勢が何よりも大切になってくる。それが自分の課題意識を変容（転換・確信）させていくことになる。この受容や変容の繰り返しにより課題意識が醸成されていき、深化へとつながっていく。ここで大切にすべき受容や変容は、後に述べる研究推進のポイントである居場所ある学級風土づくりとも大きくかかわっている。また、この課題意識の深化は、教科領域、発達の段階、1時間・単元・年間等に応じて考えていく必要がある。

課題意識を深化させより質の高い学びをめざすために、教室に対話的な関係を築いたり、教材や人との出合（会）いを大切にしたり、学びの中にリフレクションを求めてきた。さらには、居場所ある学級風土を基盤として、「子どものみとりと支援」や「授業を観る視点の共有」をより充実させていく必要がある。次項で、これらの研究方法について詳しく述べる。



【課題意識の深化のモデル】

2. 研究推進のポイント

（1）居場所ある学級風土づくり

本校では、学習に向かう学級の姿勢や雰囲気を「学級風土」と呼び、長年にわたって受容的な関係づくり、聴き合い学び合う「学級風土」づくりをめざしてきた。その中で見えてきたことは、子どもたちに、「聴く」「話す」を中心とする「学びの作法」（佐藤 1995）と呼ばれる力を身につけさせなければならないこと、「聴きたい・聴いてよかった」「話したい・話してよかった」と思える経験をさせることが聴き合い学び合う「学級風土」づくりにつながるということである。

今回、研究推進のポイントの一つとして「居場所ある学級風土づくり」を設定した。ここでいう「居場所」とは、全ての子どもが受容的な風土の中で「課題を解決したい」という強い思いのもと、

仲間と問い続け、学び続けられる場所をさし、具体的には以下のものが考えられる。

- ・誰もが学びに参加できる教室
- ・子どもの中に、問いが生まれる教室
- ・子ども自らの課題意識を深めて学びをつくる教室
- ・他者とつながることの喜びを分かち合う教室
- ・誰もがより高い学びに挑戦できる教室

以上のような「居場所ある学級風土」こそ、研究3年次のサブテーマとして挙げた「課題意識の深化」の土台となりえるのであり、それをどのようにつくりあげていくかが重要である。

また、今年度においては、本校の「学校風土づくり」も視野に入れ、学級独自に行われていた「学級風土づくり」を今一度見直し、有効な手立てを学校全体で共有するようにしていく。

（２）子どものみとりと支援

子どもたちが学びをデザインしていくためには、みとりと支援の充実が欠かせない。しかし、昨年度の取り組みからは、教師のみとりの弱さが反省点として出された。そこで、今年度は子どもたちの学びをより丁寧で的確にみとっていく必要があると考えた。1時間の授業の中で、子どもの学びを瞬時にみとり、支援していくことが重要なのはもちろんである。しかし、子どもをみとるとは「子どもの学びの状況を客観的に説明できる状態にする」ことであると捉え、有効なみとりを検証していく。具体的には、以下のような取り組みが考えられる。

- ①座席表の工夫…ノートやポートフォリオ、イメージ図などから一人一人の学びの様子をつかみ座席表に書き込んでいく。その際、前時との変容したことなどを把握できるようにする。
- ②評価の工夫…振り返りカードや作文などを活用することにより、課題に対する子どもたちの考えをつかみ、次の授業にいかしていく。
- ③着目見設定の工夫…着目見を設定し、その子の学びを継続して追っていくことで、単元や課題に対して子どもたちがどのように取り組んでいるのかを把握していく。
- ④ワークシートの工夫…課題に対する考えを書かせるなどして、学級全体の傾向をつかんだり、取り上げたい意見をつかんだりする。

これらの取り組みにより、教師は子どもたちがどのような思いや願い・考えをもち、友だちのどの発言にゆさぶられているのか、どのような変化を遂げていったのかという学びの変容をみとり、その学びの事実を記録することを大切にしているのである。

次に支援であるが、昨年度の取り組みを通して、学級風土をつくっていく方向性へも目を配る必要があると分かってきた。居場所のある学級風土をつくり上げていく中では「聴く」「話す」というコミュニケーションの基本となる聴き合う関係づくりが大切であると考えている。そして、その支援には「聴き方・話し方を育てていくための支援」と「聴きやすい・話しやすい環境を整える支援」があると考えている。そしてまた、学びをデザインする子どもたちを実現するために「課題意識をどう深化させるか」という視点でのみとりと支援が重要である。

これらのみとりと支援をすることで学びをデザインする子どもたちを育てていくのであるが、具体的な手立てとしてどのようなみとりと支援が有効であるのかについて研究を進めていく。

【課題意識の深化が見られた実践例：3年国語「海をかつとばせ」】

本時における課題意識の深化について、実践例を1つ紹介する。

3年国語「海をかつとばせ」の授業で主人公の心情の変化を読み取る学習を行った。本時はそのために「ワタルのやる気が一番低いところ」に焦点化して考えている場面である。

けいすけ：「打ちそこなうとはなの中までしょっぱいしぶきがとびこんだ。」が一番低くてしょっぱくなっていると、気合がなくなっている感じ。

子どもたち：そうかな？人間って・・・。

も え：人間ってそんなにダウンしないと思う。

子どもたち：でも、気もち「悔しい」やん。

子どもたち：もえちゃんと別の言い方できる。

き ほ：あの一。多分、やる気が上がると思うんやけど。なぜかという、しょっぱいしぶきがとぶと嫌だから、逆にがんばろうっていう気になる。

教師：がんばろうっていう気になるのね。

子どもたち：そうかも。



このように「ワタルのやる気が一番低いところ」がどこかという教師が提示した課題から、子どもたちが意見をつないでいるうちに「打ち損ないでやる気が下がるものなのだろうか」という課題へと深化しつつあったといえるだろう。ここで立ち止まらせて全体へと課題を返していれば、課題意識を深化する姿が見られたのではないだろうか。

【本時における学びのデザインの実践例：3年理科「昆虫の体のつくり」より】

本時における学びのデザインについて、実践例を紹介する。

これまでに、モンシロチョウやオンブバッタ、トンボなどで昆虫の体のつくりを観察してきている。頭、胸、腹の分かれ方の判断が難しいカブトムシの体を考えることで、どの昆虫も頭、胸、腹に分かれており、胸には足が6本あることなど自分たちで考えを再構成していく場面である。

教師：①の人は胸から4本。②の人は腹から4本。③はこの部分だけ胸ってこと？

子ども 言いたい、言いたい！（多数の挙手）

はな：昆虫は胸以外から足と手とかはえてない。

教師：先生分からない。説明して。

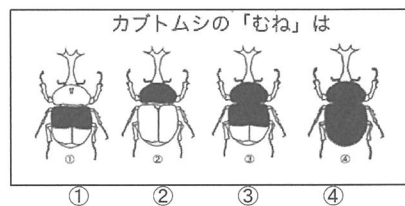
はな：自信なくなってきた。あそこに③の胸から足がはえていて、モンシロチョウは胸からはえていて、・・・

ゆう：意見変更！はなちゃんの意見を聞いてそれもそやなと思った。今まで昆虫のこと調べてきて、今日カブトムシ出してきたから昆虫やと思う。だから、③！

ゆか：意見変更したんやけど、わたしも③にします。理由はゆうくんと同じです。

るき：でも、昆虫は胸から6本はえているから、よく見たらちゃんと胸から6本はえているんよ。

さら：私は、①なんやけど、あそこが胸で①の胸と書いているところで、ラインで分かれて羽のはえているところで・・・



子どもたちは実際のカブトムシを観察し、そのあとクラス全体でカブトムシの胸がどこにあたるのかを話し合った。教師が意見を整理すると、子どもたちはそのように考えている理由をもとに考えを発表していった。授業記録をみると、友達の話を受けて、



自分の考えを変更したり、深めたりしていることがわかる。カブトムシの胸を考える中で大切なポイント友達との話し合いの中から導き出していることも見られる。このように自分たちで課題を解決していくことで学びをデザインしていく子どもたちの姿を見ることができた。

（３）授業を観る「視点」の共有

本校ではこれまでも授業研究を進めるときに記録をとり、教師の発問・支援のあり方や子どもたちの発言・様子を分析し検証してきた。それは以下のような流れである。

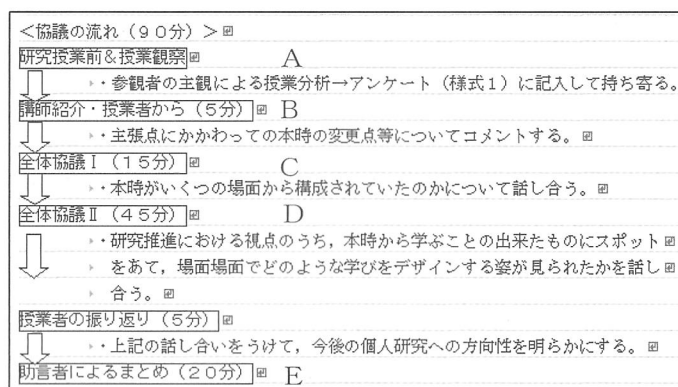
A 参観者のアンケート、B 授業の主張点について、C 授業記録の作成（場面分け）
D 研究テーマ・視点に基づく話し合い、E 指導助言

今年度も授業記録を中心に、教師のみとりと支援のあり方や子どもたちの発言・様子を分析、検証していくのである。校内研の協議会は、一斉型、ワークショップ型、パネルディスカッション型の3つがある。授業者はこの中から、授業実践力を高めるために最適であると考えられるものを研究の目的に応じて選ぶのである。

授業者は「本実践の主張点」を学習指導案の中で必ず明記し、協議会でも説明をする（B）。書き方としては、授業者が校内研の実践で何を主張したいのかをリード文にしてから、内容について詳しく述べるように統一している。これにより、授業者が本時の中でめざす子どもの姿や学びの様相が明確になり、参観者が必ずその視点で授業を参観できている。

一方、参観者は授業者の主張点とは別に（重複する場合もある）、研究推進のポイントと照らし合わせて授業を参観し、それを協議会までに参観アンケートに記入する（A）。（例）「居場所のある学級風土づくりはどうであったか。」「本時における教師のみとりと支援はどうであったか。」等、校内研究を進めていく上で外せない視点について記述する。このことは研究の方向性を共有することにつながる。この他にも、実践と学習指導要領との関連を明らかにしておくことや、子どもの主体的な学びをどのように成立させるのかを考えておくことなども校内研が始まる前に共有してきた。

協議会で授業をより深く検証していくために授業記録を活用している。参観者はそれぞれ詳細な授業記録をとりながら授業を参観する。そして、その授業記録をもとに協議会に臨むのである。協議会では、まず授業記録をもとに場面分けを行う（C）。授業の流れを変えた教師の発問や焦点化が行われた子どもの発言で授業展開の変わり目を探る。これは後の協議を深めていくための作業である。場面分けを行うこと自体が、どのように授業を見ているのかを明らかにすることにもなる。場面分けの後、焦点化が行われた場面について検証をしていく（D）。具体的には、授業者のねらいは適切であったのか、そのねらいは達成されたのか、そして、学びに参加する子どもの姿がどうだったのかなどを協議していく。発言する際には、「場面2の最初にAさんが言った発言は…。」等と授業記録に基づいていることがほとんどで、教師の発問や子どもの発言から授業を検証していくことが徹底されるようになってきた。こうして授業記録に基づいた協議を重ねていくことで、子どものつぶやきや思考の変化にも気づき記録するようになり、教員一人一人の授業を観る力を高め



ていくことになった。今年度、ワークショップ型では、グループワークの話し合いの視点や記録の仕方を統一した。そして、その視点から成果と課題を出し合い、互いの考えをつなぐことで共通理解を図ることができた。

さらに、授業の振り返りにも授業記録を活用した。協議会を通してわかったことや授業者自身で振り返ったことを、例えば「Bさんの発言を取り上げるべきだった。」「この発問の意図は〇〇だった。」等と授業記録に書き加えていった。これにより、教師自身の発問の吟味や子どものみとり方を考えることにもつながった。着目児やその他の子どもの発言、教師の発問から「学びをデザインできた」場面を探り、その前後の学級全体の様相を分析する。その積み重ねによって「子どもたちが学びをデザインする」授業展開を検証していく。

今年度は教師全員がより研究テーマを共通理解できるように、従来の校内研だけでなく、以下のような研修に取り組んだ。

- ・ 外部の先生の講演やパネルディスカッション
- ・ 研究推進のポイントを具体的な姿で示した研修会
- ・ 校内研の成果と課題を明らかにした研修会
- ・ 授業の相互参観
- ・ 附属中学校との交互参観を含む交流

これらの研修で授業を観る「視点」の共有ができた。

3. 今後の見通し

道徳の時間や小学校英語を教科化することが相次いで提言された。そのためには子どもたち自らが知識を選び、また自ら知識を活用するような探究的な学びに根ざした教育を進める必要がある。

本校の研究主題「学びをデザインする子どもたち」では、学習の主体者である子どもたちが、自ら課題を解決することをめざして取り組んでいくことになる。学びをつくり出すのは何よりも学習主体である子どもたち自身であり、そのような学びを自主的にデザインしていくことができるような力をもった子どもたちを育てていくのである。

また「生きる力」の育成は現行の学習指導要領においても重視されている。これから社会に出ていく子どもたちが、大きな壁に直面した時に、自らの力でそれを乗り越えていける素地を育みたい。このことは、まさに「生きる力」の育成である。そして、各教科・領域で、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力の育成をめざすべく言語活動を充実させていきたいと考える。さらに、附属中学校との連携については、少しずつ進めている。将来的には系統的に9年間を見通した研究ができればと考えている。

参考文献

- | | | | |
|---------------------------------------|----------------|---------|------|
| ○学びへの誘い | 佐伯胖・藤田英典・佐藤学編 | 東京大学出版会 | 1995 |
| ○学びのデザイン | 赤尾勝己・山本慶裕 | 玉川大学出版部 | 1998 |
| ○授業デザインの最前線 | 高垣マユミ | 北大路書房 | 2005 |
| ○教師の言葉とコミュニケーション | 秋田喜代美 | 教育開発研究所 | 2010 |
| ○教師の話し方・聴き方 | 石井順治 | ぎょうせい | 2010 |
| ○中学校における対話と協同 | 佐藤雅彰 | ぎょうせい | 2011 |
| ○紀要第36集「学びをデザインする子どもたち」～3つの対話の充実によって～ | 和歌山大学教育学部附属小学校 | | 2013 |
| ○紀要第37集「学びをデザインする子どもたち」～つなぐ・つむぐ・つくる～ | 和歌山大学教育学部附属小学校 | | 2014 |